

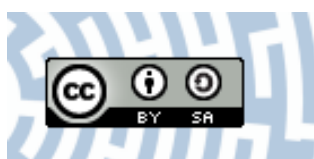


**You have downloaded a document from**  
**RE-BUŚ**  
**repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Dialog rodzinno-filologiczny prowadzony w kuchni zimą 2017 roku na temat projektu likwidacji gimnazjów oraz proponowanej "Podstawy programowej. Język polski Szkoła podstawowa. Klasy IV-VIII"

**Author:** Ryszard Koziółek, Krystyna Koziółek

**Citation style:** Koziółek Ryszard , Koziółek Krystyna . (2018). Dialog rodzinno-filologiczny prowadzony w kuchni zimą 2017 roku na temat projektu likwidacji gimnazjów oraz proponowanej "Podstawy programowej. Język polski Szkoła podstawowa. Klasy IV-VIII". W: K. Jędrych, D. Krzyżyk, M. Ochwat, M. Wójcik-Dudek (red.), "Przestrzenie spotkania : tom dedykowany Profesor Ewie Jaskółowej w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej" (S. 225-231). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

**Ryszard Koziołek, Krystyna Koziołek**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Dialog rodzinno-filologiczny  
prowadzony w kuchni zimą 2017 roku  
na temat projektu likwidacji gimnazjów  
oraz proponowanej  
„Podstawy programowej. Język polski  
Szkoła podstawowa. Klasy IV–VIII”

**On:** Dlaczego właściwie tak ci żal gimnazjów? Przecież sami chodziliśmy do ośmioletniej podstawówki i czteroletniego liceum. Nie wydaje mi się, abyśmy doznali poważniejszej krzywdy edukacyjnej. Dla nas najważniejsze jest, aby nauczyciel dostarczył uczniom dobrego powodu do czytania literatury w szkole, ale także poza szkołą; zwłaszcza, żeby czytali książki po ustaniu obowiązku szkolnego. Co za różnica, czy będziemy to robić w gimnazjum, czy w podstawówce? Poza tym, bądźmy uczciwi – w klasie dwudziestopięcioosobowej jest statystycznie trzech uczniów, którzy będą czytelnikami. Pogódź się z tym, że czytanie jako codzienna życiowa praktyka zawsze było przypisane do ograniczonej grupy społecznej, zwanej inteligencją, najpierw szlachecką, a później mieszczańską. I tak było mniej więcej do połowy XX wieku. Może wciąż tak jest i nigdy nie będzie inaczej, bo to kwestia wartości wyznawanych przez niezbyt wielką grupę społeczną. Poza tym, kiedyś czytanie literatury było szansą na awans społeczny. Czytanie przez wiele lat wyzwalało z gorszej pozycji społecznej. Dziś nie ma znaczenia co, lecz raczej czy w ogóle czytasz.

**Ona:** Strasznie mieszasz. Ten twój pozytywizm nie ma dziś żadnego zastosowania. Oni musieli pracować na poziomie podstawowym, tzn. uczyć ludzi czytać i pisać. My żyjemy w epoce spełnionego oświecenia, przynajmniej w zakresie edukacji. Zdecydowana większość populacji świa-

ta potrafi czytać, a w Europie jest to niemal 100%. To, że niepokoi nas, że tak wielu nie korzysta z tej umiejętności czytania literatury, to inny problem. Daliśmy ludziom narzędzie, którego nie chcą używać tak, jak my chcemy. Większości wystarczy alfabetyzacja jako niezbędna dyspozycja w komunikacji społecznej. Widzimy w tym ograniczoność, wstępną lub dziecienną fazę indywidualnego rozwoju człowieka. I tu tkwi niebezpieczeństwo wydłużenia podstawówki, mianowicie, że kontakt z językiem będzie przede wszystkim materialno-użytkowy, bez kompetencji tworzenia i rozumienia symbolizacji czy zdolności do abstrahowania od związków języka z prostym odniesieniem do materialnego świata. A podstawówka to utrwali!

Uczyłam w gimnazjum, pamiętasz? Nabrałam wtedy przekonania, że to najciekawszy dla nauczyciela i najbardziej rozwijający dla ucznia okres. Jako nauczyciel licealny, weszłam do I klasy gimnazjum. Nie zmieniałam języka ani sposobu traktowania uczniów. Ci zaś byli pod wrażeniem, że traktuję ich tak poważnie, jakby byli już licealistami. Potem już było tylko lepiej. Żadnego myślenia o maturze, o tym, co będzie dla nich „użyteczne”, żadnej walki z pragmatyzmem rodziców w rodzaju: „Po co mu Dostojewski, idzie na medycynę”. Przyjemność czytania i rozmawiania o literaturze, którą „czyta się, żeby żyć”. Pamiętam badania IBE, według których 15 procent uczniów gimnazjum nie czyta książek. W liceum było to już 25 procent! Moje doświadczenia potwierdzali studenci, opowiadając o praktykach w gimnazjum. Gimnazjum trzeba było ulepszać, a nie likwidować! Zresztą, przypomnij sobie doświadczenia gimnazjalne naszych dzieci. Posoliłeś ziemniaki?

**On:** Tak, kopiastrak łyżeczkę. Nasi chłopcy chodzili i rzeczywiście największe przyspieszenie intelektualne objawili w wieku 14–15 lat. I teraz czytają sporo, ale wcale nie dlatego, że gimnazjum zrobiło z nich czytelników, tylko myśmy poświęcili około 2 000 godzin wieczornych na czytanie im na dobranoc. A jeśliby nic nie czytali? Pamiętasz, był czas, że w ogóle ich książki nie interesowały. Poza tym, czy to jest konieczne, żeby wszyscy czytali? Taki Andrzej w całym życiu przeczytał tylko podręcznik do akustyki, a jest mądrzejszy niż większość znanych mi ludzi. Nie stworzymy społeczeństwa powszechnie czytającego, nigdy takiego nie było i może dobrze.

**Ona:** To po co przymuszać dzieci w szkołach do czytania? Bądź konsekwentny i zrezygnuj z egzaminowania, dawania zaliczeń, ze sprawdzianów, z budzenia w studentach poczucia winy za nieprzeczytane teksty. Po co uprawiasz hipokryzję? Skoro nie wierzysz, że wszyscy powinni czytać, to odpuść.

**On:** Nauka czytania literatury to rodzaj hazardu, jak całe kształcenie. Siejemy, ale nie wiemy, gdzie padnie i co z tego wyrośnie. Gdybym mógł

wiedzieć, kto będzie Czytelnikiem, nie traciłbym czasu na ten teatr edukacyjny, ale sęk w tym, że nie wiadomo, kto nim będzie. Do końca nie wiadomo. Wierzę przy tym, że czytanie literatury w szkole to szlachetny przymus, dobra inwestycja o niewielkim ryzyku. Inni się tym nie martwią, arogancko przekonani, że przymuszanie uczniów do rozwiązywania równań trygonometrycznych nie podlega wątpieniu. A my za nimi uznaliśmy, że powszechność kształcenia matematycznego jest oczywistą wartością społeczną, a o czytanie trzeba się bić. Wstawię fasolkę.

**Ona:** W tym garnku. Mówisz o tym, że my, niemający za sobą doświadczenia gimnazjalnego jako uczniowie, zostaliśmy dobrze wykształceni. Tak, my i wielu innych. Ale jest coś niebezpiecznego w przekonaniu, że powinniśmy uczyć tak samo, jak byliśmy uczeni. Wszystko się zmieniło. Za sprawą mediów zdemokratyzował się dostęp do wiedzy, inne są formy percepcji świata, nastąpiły zmiany historyczne i społeczne tak wielkie, że muszą trafić do szkoły i być tam objaśniane. Tymczasem ta reforma jest oparta na nostalgii za latami naszej młodości, według banalnego przekonania, że „wtedy to było dobrze”. Apologetów retrofuturystycznej nostalgii nie przekonają ani obiektywne badania PISA, ani głosy samych gimnazjalistów, którzy pozostanie w podstawówce traktują dyskredytująco. Często słyszę głosy, że jest to perspektywa uczniów z dużych miast, tymczasem to właśnie dla uczniów ze środowisk wiejskich gimnazjum było szansą na wyrwanie się do pobliskiej gminy czy miasta, na rozpoczęcie czegoś nowego, poznanie innych nauczycieli i kolegów.

**On:** Tu się na chwilę z tobą zgodzę. I z Czaplińskim, który napisał, że nowy kanon dla podstawówki „jest naiwny, anachroniczny i nieskuteczny. Ale ma w sobie też wzruszającą wiarę w literaturę. Ten, kto układał ów spis, wierzy głęboko, że dzieła literackie umiejętnie dobrane i chronologicznie wprowadzane potrafią wytworzyć kompletnego człowieka – jego zachowania moralne, reakcje społeczne, postawy patriotyczne i obywatelskie”. A także, że:

Szkolne nauczanie literatury nie powinno zmierzać do wyprodukowania „obywatela”, „Polaka” czy „patrioty”, lecz człowieka zdolnego samodzielnie uczestniczyć w komunikacji – zdolnego samodzielnie patrzeć, myśleć, interpretować, słuchać, rozumieć, mówić. Potrafiącego wypowiadać się we własnym imieniu i szanującego imiona cudze. Gdyby więc ktoś mnie zapytał, co należy dodać do tego spisu, odpowiedziałbym: wielką, obliczoną na dwa pokolenia, niezależną od zmiennych rządów akcję włączania na powrót literatury do komunikacji społecznej.

Przemysław Czapliński GW z 2 grudnia 2016

**Ona:** Czapliński, którego bardzo cenię, trochę się tu pospieszył. Czytam nową podstawę programową. Zwracam uwagę zwłaszcza na klasę VII i VIII jako odpowiedniki I i II klasy gimnazjum. W nowej podstawie nie ma tragedii greckiej ani żadnej z tragedii Szekspira, jest za to wymóg zapoznania się z cechami gatunkowymi tragedii i nabycia umiejętności wskazania ich w tekście. To zatrważający przykład, który podpowiada zdobywanie wiedzy o lekturze bez lektury! Po co mam wiedzieć, kim jest bohater tragiczny, jeśli nie mam szans przeżyć z nim jego tragizmu? Rozterek Antygony, miłości Romea i Julii. Mogę to (zgodnie z podstawą) zrobić na podstawie *Balladyny*, ale przecież dla Słowackiego Szekspir był wzorcem! To samo z komedią. Fredro bez Moliera! Pamiętasz przedstawienie na podstawie komedii Moliera, które przygotowali moi gimnazjaliści? Ależ oni się bawili, ile się nauczyli, pisząc scenariusz swojej „Komedii charakterów”. Powiesz pewnie, że nikt nam nie zabroni i teraz wprowadzić Sofoklesa, Szekspira czy Moliera. Spójrz jednak na spis lektur obowiązkowych. Chcąc je rzetelnie przeczytać i omówić z uczniami, nie znajdziemy na to czasu; chyba że będziemy utrwać model lektury polegający na tym, że uczeń czyta tekst trzy tygodnie, a rozmawia o nim w klasie trzy godziny.

**On:** Powtarzasz to jak mantrę, masz oczywiście rację, upierając się, że bez elementarnej ciągłości czytanych lektur nie pojmą, jak książki rozmawiają z innymi książkami. Ale uważam, że równie ważne jest to, co czytają poza szkołą, a tego zupełnie nie bierzemy pod uwagę. Ja w ich wieku czytałem i wybitne książki, i kompletne badziewie. Arcydzieła powinniśmy czytać, bo naprawdę opowiadają ciekawsze historie. *Zbrodnia i kara* jest ciekawsza niż *Pięćdziesiąt twarzy Greya*, ale czytelnik w fazie entuzjazmu pochłania wszystko. Ten stan głodu czytelniczego jest wspaniały, dopiero z niego może się wyłonić zdolność lektury selektywnej. Nie stworzymy czytelnika, karmiąc go tylko arcydziełami. Uważam, że nieważne, co czytamy, ale jak. Stwórzmy czytelnika, a on pójdzie swoją samodzielną drogą.

**Ona:** Też mi program! Sprowadzając tekst literacki do poligonu, na którym wypróbowuje się metody i metodologie, obniżyliśmy wartość czytania samej literatury w szkole i na uniwersytecie. Staliśmy się sojusznikami świata bez czytania. Dominujące w kształceniu kwestie praktyczne, na przykład tzw. katalog uczniowskich umiejętności, które uczeń powinien nabyć w odniesieniu do jakiegoś tekstu literackiego, zmarginalizowały sam tekst i jego lekturę. Pisał o tym Szczukowski, że takie pomysły instrumentalizują literaturę. A Ania upominała się ostro, że cele ogólnohumanistyczne są wyższe od doraźnego celu przygotowania ucznia do egzaminu, gdyż w efekcie powstają takie bzdury, że „Hamlet został napisany po to, aby czytelnik poznał budowę dramatu i dzieje teatru elżbietańskiego, zapa-

miętał imiona bohaterów i umiał odtworzyć przebieg zdarzeń”. Ziemniaki dochodzą. Wbijaj jajka.

**On:** Po dwa? Ok. Nie zgadzam się. Nie ma co się dać szantażować argumentem o przyjemności czytania. Celem lektury nie jest wyłącznie przyjemność. Niech się eksperci spierają, czy szkolne treści lepiej przekażą Plastusiem, czy książkami Grzegorza Kasdepkego. Ja chętniej debatowałbym o randze literatury w sferze pozaszkolnej, pytając, jaką mamy korzyść z czytającego społeczeństwa? Jeśli czytanie jest niekwestionowaną wartością społeczną, to chciałbym zobaczyć polityków i celebrytów w księgarniach, na spotkaniach z autorami, fotografujących się z książkami. Młodzi ludzie i dzieci nie są niemądrzy. Jeśli widzą, że czytanie jest związane tylko ze szkołą, to szybko uznają, że chodzi o teatr, nie o życie. W wychowywaniu czytelników chodzi o to, by chcieli być z książką stale. Żeby była towarzystwem, w którym spędzamy życie. Stałym i wiernym, a nie od święta. Dziś czytałem artykuł o Baracku Obamie, że najlepszym przygotowaniem do sprawowania urzędu prezydenta było czytanie książek. Obym doczekał takiego wyznania z ust któregoś z naszych prezydentów, ale to byłoby kłamstwo, ponieważ nikt u nas nie wierzy w siłę literatury.

**Ona:** Widzisz? O to właśnie chodzi, o dostosowanie kształcenia do świata pozaszkolnego. Obeznanzy z technologią, swobodnie korzystający z informacji nastolatek nie jest już dzieckiem i musi być wyraźnie inaczej uczony. Także poważnej, niebezpiecznej literatury. Panuje zadziwiająca niewiara w siłę przekazu sztuki, jakbyśmy wbrew wspaniałości czytanych słów i oglądanych obrazów ciągle nie wierzyli w literaturę i jej nauczanie jako ciąg eksperymentów estetycznych, etycznych i egzystencjalnych niezwykle wpływowych dla kształtowania osobowości ucznia w szkole. Prawdziwe nauczanie może być straszliwie groźne. Zacytuję ci Steinera:

Żywy mistrz ujmuje w dłonie najbardziej intymną część swoich uczniów, kruchą i łatwopalną materię ich możliwości. Sięga do tego, co nazywamy duszą i korzeniem istnienia; dotknięcie w akcie erotycznego uwiedzenia jest wersją słabszą, chociaż pomocną jako metafora. Nauczanie bez niepokoju, bez załęknionego szacunku dla rodzącego się ryzyka, jest frywolnością. Tylko za cenę ślepoty można sobie na nią pozwalać, nie myśląc o osobistych i społecznych konsekwencjach.

I to mnie dziwi, w jak zadziwiający sposób zniknęła z rzeczywistości szkolnej lęk przed wpływem literatury i jej komentowania, jakby szkoła impregnowała umysły uczniów na działanie zmasowanego przekazu negatywnego, jaki niosą szkolne teksty. Gniecione czy w całości?



**On:** W całości. A kto ma się tego obawiać, skoro prawie nikt nie czyta. Bardzo mnie cieszą wyniki gimnazjalistów w badaniach PISA, ale kolejny raport o stanie czytelnictwa przeprowadzony przez TNS Polska dla Biblioteki Narodowej pokazuje, że w stosunku do roku 2014 o pięć procent spadła liczba osób, które przeczytały przynajmniej jedną książkę. I jest to reprezentatywna grupa Polaków w wieku piętnastu lat i więcej, co oznacza potencjalnego czytelnika, który rzucił czytanie wraz z gimnazjum lub liceum. Szkoła nie uczy czytania literatury, lecz raczej dostosowuje się do powszechnego barbarzyństwa. Sama cytujesz w swojej książce Bradbury'ego, który wydaje się dziś realistą:

Książki się skraca. [...] Klasyków obcina się, by ich dopasować do piętnastominutowych audycji radiowych, następnie obcina dalej, by tekst zmieścił się na szpalcie, której przeczytanie zajmuje dwie minuty [...]. Czas nauki skrócono, programy zredukowano, zarzucono filozofię, historię i języki, angielski i ortografię, stopniowo lekceważono coraz bardziej, aż wreszcie prawie kompletnie zignorowano.

**Ona:** Dlatego właśnie trzeba było bronić gimnazjum, w którym był czas na czytanie nawet grubych książek oraz spora wolność wyboru konkretnych tytułów. Były tam wolność i czas – niezbędne nauczycielowi warunki, aby mógł dobrze uczyć. Marek Pieniążek, podejrzliwie studiujący podstawę programową, wątpi, aby spełnianie jej zaleceń dostarczyło uczniowi wystarczającej „wiedzy o sobie i otaczającym go wielokulturowym, zmiennym świecie”. Jego zdaniem, wbrew deklaracjom podręczników i analityczno-interpretacyjnym sugestiom autorów podstawy szkolne czytanie literatury nie kształci wystarczająco kompetencji poznawczych młodych i dziecięcych czytelników. A twórcom projektu nowej podstawy wydaje się, że wystarczy zmienić zestaw lektur, by w pakiecie szkoła dostała ich czytelników. I jeszcze jedno było w gimnazjum, była możliwość rozmowy o książkach. Pisał o tym wspomniały Stanisław Bortnowski w książce *Jak uczyć poezji*. Uważał, że uczeń na początku ma prawo do mówienia o tekście wszystkiego, co zechce. Zgadzam się, że lekcja wiedzy o literaturze powinna stwarzać taką przestrzeń wolności, miarkowaną szacunkiem dla rozmówcy i kulturą języka. Byłaby to próba wykorzystania swego rodzaju naturalnego nastawienia krytycznego lub – jak nazywa to Balcerzan – „zachowania spontanicznie literaturoznawczego”, aby starać się zapewnić na lekcji możliwość krytycznej rozmowy o tekście niesprowadzonej do konspektu, a jednak gwarantującej pewną dyscyplinę argumentacji i pożytki poznawcze.

**On:** Zobacz, że prawie wcale nie rozmawiamy o proponowanym zestawie utworów do czytania. Może oboje nie wierzymy, że można będzie jesz-

cze czytać literaturę powszechnie w szkole; nie w kawałkach, parafrazach, streszczeniach, ale dla niej samej, a nie tylko dla efektu w postaci oceny. Może w takim razie nie na sporach o gimnazjum powinniśmy się skupiać, lecz na tym, co i po co czytać w szkole?

**Ona:** Ależ instytucje czytania są bardzo ważne! Trzeba o nie dbać i traktować bardzo ostrożnie. W obecnej strukturze gimnazjum jest jedynym etapem kształcenia powszechnego, na którym można uczyć czytania literatury, ale także badać z uczniami, co przeżywają w trakcie czytania. Później ich doświadczenia nikogo już nie interesują. Tymczasem bez lektury, nowej lektury, nowych czytelników, nie ma nadziei na odnowienie dawnych książek, a bez nich na odnowienie świata, który – bez literatury – ma skłonność do zastygania w formach znanych i przewidywalnych. Trzeba znów w szkole zacząć czytać książki. I to się zaczęło udawać w gimnazjum – prawdziwe czytanie ważnych polskich i światowych utworów. Gimnazjum było odważne, szczególnie w przypadku języka polskiego. Nakłaniało do czytania w samym jądrze kryzysu czytelnictwa w Polsce, w szkole, w której nie trzeba przeczytać żadnej książki, aby zdać kolejne egzaminy, w świecie, który nie ceni ludzi odczytanych, nasi nauczyciele mówili – pocytajmy literaturę w szkole.

Nakryjcie do stołu (do synów, którzy właśnie weszli).

Niektórych argumentów dostarczyli:

- E. BALCERZAN: *Literackość*. Toruń 2013.
- S. BORTNOWSKI: *Jak uczyć poezji*. Warszawa 1998.
- R. BRADBURY: *451 Fahrenheita*. Przeł. A. KRASKA. Warszawa 1993.
- A. JANUS-SITARZ: *Szkolne strategie lektury wobec „stanu nieczytania”*. W: *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*. Red. E. BAŃKOWSKA, A. MIKOŁAJCZUK. Warszawa 2006.
- A. JANUS-SITARZ: *Uczeń na lekcjach (nieczytanej?) literatury*. W: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*. T. 1. Red. K. BIEDRZYCKI i inni. Kraków 2014.
- M. PIENIAŻEK: *Uczeń jako aktor wielokulturowy*. *Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*. Kraków 2013.
- G. STEINER: *Nauki mistrzów*. Przeł. J. ŁOZIŃSKI. Poznań 2007.
- D. SZCZUKOWSKI: *Nauczanie literatury jako wyzwa(la)nie i wyznaczenie*. W: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*. T. 1. Red. K. BIEDRZYCKI i inni. Kraków 2014.